

# AGRESIVIDAD ESCOLAR Y DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

**M<sup>a</sup> CARMEN VACAS DÍAZ<sup>1</sup>**

Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Universidad de Granada

## Resumen

El objetivo del presente trabajo es la consideración del matonismo (*bullying*) y la relación con las dificultades en el aprendizaje. También en la muestra analizada se ha considerado la edad y el sexo de los sujetos.

Los resultados nos indican la existencia de diferencias significativas para las variables analizadas, resaltando la caracterización de los sujetos con Dificultades de Aprendizaje como victimizadores y como víctimas, siendo la presencia de esta última característica muy superior a la primera. El estudio sugiere la relevancia del apoyo social, así como de la toma de perspectivas y la interpretación de los estímulos sociales en el origen y mantenimiento del fenómeno del *bullying*.

**Palabras claves:** Bullying, dificultades de aprendizaje, víctimas.

## Abstract

The present article tries to analyse the relationship between bullying and learning difficulties. Variables like sex and age are controlled among subjects' sample.

The results show significant differences for those analysed variables. Subjects with learning difficulties appear as bullies and victims, but particularly as victims. This study suggest the importance of social support, as well as perspective taking and the performance of social stimuli as causing and maintaining factors of the phenomenon of bullying.

**Key words:** Bullying, learning difficulties, victims

## INTRODUCCIÓN

Las implicaciones del fenómeno de la agresión entre iguales a edades tempranas, ya sea en la niñez o durante la adolescencia, no quedan circunscritas de modo exclusivo al ámbito de lo social, también afectan a los procesos de aprendizaje y, por extensión, al desarrollo individual en cualquiera de las etapas del ciclo vital. Las consecuencias de la participación continuada en interacciones cargadas de agresividad o violencia, bien como víctimas, bien como victimizadores, se dejan notar a corto plazo en el deterioro de las relaciones con aquellos agentes sociales que configuran el medio social más cercano y habitual (padres, iguales y profesores), aunque también a medio y a largo plazo, momentos en los que las consecuencias derivadas de las experiencias vividas en la infancia dejan notar sus efectos al tiempo que resultan más destructivas. Los principales corolarios se manifiestan en forma de dificultades de adaptación a contextos y situaciones derivadas de alteraciones, por exceso o por defecto, en las estrategias y procedimientos utilizados en la resolución de problemas interpersonales, en la interpretación de los estímulos situacionales o *inputs*, en el afrontamiento emotivo de acontecimientos, etc. Asociados a esas experiencias traumáticas encontramos diversos comportamientos psicopatológicos: ansiedad, fobias escolares, depresiones infantiles, problemas de conducta, déficits en habilidades sociales, etc. De modo global, patrones de comportamiento multidimensionales y multicausados como el fracaso escolar, aparecen también asociados a experiencias de buying, sin que se identifiquen

<sup>1</sup> Dirección: Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitario de Cartuja, 18071 Granada

hasta la fecha diferencias entre víctimas y victimizadores.

El impacto social, académico y adaptativo del bullying ha generado en un notable incremento de la literatura publicada en la última década acerca de la incidencia, efectos y técnicas de reducción de la agresividad en la infancia y la adolescencia, en la promoción de la conducta prosocial, y de un modo especial en el análisis e intervención de la violencia escolar, entre la que situamos el matonismo. Entre ellas destacan las publicaciones que abordan dichos aspectos desde una perspectiva evolutiva (Craig, 2000), las cuales acentúan la relevancia del contexto como ámbito generador y, al mismo tiempo, como variable a tener en cuenta en los procesos de intervención psicopedagógicos. De modo especial, y debido a la alarma social que ha despertado el fenómeno, la agresividad entre iguales preocupa de un modo especial por las consecuencias sociales y académicas que genera.

Si bien no existe acuerdo en la identificación de un origen común o en los factores responsables del mismo, las situaciones de riesgo social (Barbarin, 1999), los antecedentes familiares y sociológicos (Holmes y Brandenburg, 1998; Smith y Mirón, 1998), el contexto social y familiar (Ireland, 2000), e incluso otras características individuales como baja autoestima (Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi y Lagerspetz, 1999), son citados como predictores del matonismo y, a largo plazo y como consecuencia del mismo, de problemas de ajuste social en la adolescencia y en la adultez.

Por lo que se refiere al origen, gran parte de los estudios realizados sobre el fenómeno del matonismo escolar han tratado de relacionar las características del sujeto victimizador o de la víctima y su entorno socioafectivo, familiar sobre todo. Refiriéndonos al primer tipo, ámbito que acapara la mayoría de las investigaciones, De la Morena (1995) señala que las variables personales referentes al procesamiento de la información en una interacción social tienen su importancia en la génesis de la conducta agresiva, señalando que ésta se produce cuando el agresor actúa sin pensar en alternativas de respuesta y, en consecuencia, las fases intermedias del procesamiento de la información tampoco presentan una funcionalidad adecuada.

Para Meichenbaum (1977) la conducta agresiva se produce cuando ocurren déficits de mediación verbal, esto es, cuando no se comprende la naturaleza del problema o cuando los mediadores que el niño produce no guían su conducta.

Kazdin (1988) sugiere que las relaciones interpersonales de calidad se ven obstaculizadas porque el agresor es incapaz de ponerse en el punto de vista de otro compañero debido a que tiene déficits o retrasos en el proceso de desarrollo de la toma de perspectiva.

Más recientemente la carencia de habilidades para la resolución efectiva de problemas, las conductas depresivas, o las estrategias de afrontamiento inadecuadas, han sido elementos asociados al origen y al mantenimiento de estos procesos. La aparición de alteraciones en los procesos de solución de problemas ha sido analizada por Spivack, Platt y Shure (1976), Foster y Ritchley (1979), Ivanoff *et al.* (1992), o Biggam y Power (1999), constatando la estrecha relación que existe entre el rol de matón y la carencia de habilidades para la resolución de problemas de carácter social, entendiendo que la posibilidad de actuar como victimizador aumenta en la medida en que disminuye la capacidad de resolución de problemas sociales de la persona. En esta misma línea el estudio realizado por Dodge, Schlundt, Schocken y Delugah (1993) destaca la importancia de las habilidades de solución de problemas para la resolución pacífica y no agresiva de los conflictos entre iguales. También la ansiedad y la depresión se han relacionado con la conducta agresiva entre iguales. Franke y Hymel, (1984), Kovacs (1985), o Parker y Asher (1987) señalan que dichas características son importantes indicadores del ajuste emocional del niño, y juegan un importante papel en la aparición de conductas victimizadoras. Olwens (1991), encontró que la conducta agresiva en niños de 13 a 16 años estaba asociada con la depresión, y Naery y Joseph (1994) detectaron una relación similar con chicas. Slee (1995) concluía la asociación positiva, con significatividad estadística, entre victimización y depresión, sin que la variable sexo estableciera diferencias estadísticamente significativas. Uechi (1999) ha señalado, también, la

inadecuación de las estrategias de afrontamiento.

También son relevantes para el aprendizaje y la adaptación las influencias a largo plazo derivadas de la participación en el proceso interactivo matón-víctima (Holmes y Branderburg, 1998), efectos que podemos considerar indirectos en la medida en que ciertos déficits asociados, no relacionados directamente con el comportamiento agresivo, concurren a posteriori condicionando el desempeño en los ámbitos académico, familiar, social, cognitivo, e incluso afectivo. El efecto de las consecuencias se extiende más allá del matón y la víctima abarcando a todos aquellos que, de forma pasiva, participan en el fenómeno adoptando el rol de observadores (O'Connell, Pepler y Craig, 1999; Salmivalli, 1999). Compañeros de clase, el mismo profesorado, e incluso la familia se verían afectados también por el bullying.

Muchas de las características que hemos mencionado, bien de las víctimas bien de victimizadores, aparecen en sujetos con Dificultades de Aprendizaje (DA): un alto porcentaje de esta tipología de alumnos están inadaptados o son rechazados socialmente, tienen algún tipo de dificultad para pensar y afrontar los problemas interpersonales o emocionales, presentan una baja autoestima, una formación académica insuficiente, y no son pocos los que además provienen de contextos familiares problemáticos. Las correlaciones entre estas variables podría dar lugar a pensar que niños con DA podrían presentar, en un porcentaje significativo, una tendencia a evocar conductas de agresión hacia otros iguales, o bien asumir con cierta facilidad el rol de víctimas. Estudios como el de Morrison, Furlong y Smith (1994), o Thompson, Whitney y Smith, (1994), así lo sugieren, al señalar una mayor probabilidad de implicación en el fenómeno del matonismo de niños con moderadas DA frente a personas con bajas DA. Constatamos también, desde un punto de vista empírico, que muchos de los rasgos que caracterizan a personas diagnosticadas con DA son similares a los que definen la conducta agresiva, aunque también se identifiquen otros comportamientos diferenciadores.

Carecemos de estudios que analicen las relaciones entre estas dos variables, la agresividad y la presencia/ausencia de DA, tal como señalan Berstein y Watson (1997). Estos autores, como Thompson, Whitney y Smith (1994), señalan la indiferenciación de roles matón-víctima entre alumnos con dificultades de aprendizaje, sugiriendo que la investigación debiera abarcar el estudio tanto de los agresores como de las víctimas, puesto que son parte del mismo sistema y su estudio nos aportaría un mejor conocimiento de la conducta antisocial.

Si consideramos algunas de las características de las personas con dificultades de aprendizaje observamos que no existe unanimidad respecto a la afirmación de que las víctimas sean menos inteligentes que las no víctimas, como señalara Roland (1989), aunque sí parece haber un cierto consenso en que las víctimas tienden a presentar un ritmo de aprendizaje durante los años de escolarización. La deficiente formación académica podría ser una consecuencia de haber sido victimizado. Refiriéndonos a los sujetos victimizadores, este mismo autor encontró que mientras las chicas puntuaban mejor en los tests de inteligencia y obtenían mejores resultados en los estudios, los chicos no destacaban en estas aptitudes. Sin embargo, además de los factores aptitudinales otros contextuales, como el ambiente familiar, así como diferencias de género, podrían citarse entre los factores asociados al desarrollo de DA.

1) Esto nos hace plantearnos el análisis de las relaciones existentes entre la percepción del ambiente escolar y familiar por el niño, así como las variaciones de esta relación en función del efecto de la edad y el género, especialmente en lenguaje y matemáticas, que escogemos por ser las áreas que presentan una mayor incidencia de DA. Con este objetivo hemos elaborado un cuestionario, cuyas propiedades psicométricas se describen en el siguiente apartado, dirigidas a analizar la presencia del bullying, las posibles diferencias entre niños con y sin dificultades de aprendizaje y, en su caso, la forma que adopta el fenómeno del bullying en estos niños. El estudio tiene por lo tanto un fin exploratorio y descriptivo destinado a establecer líneas futuras de investigación.

## Método

### Sujetos

La muestra la han constituido 352 alumnos, todos ellos escolarizados desde cuarto de Educación Primaria hasta segundo de Bachillerato LOGSE, con edades comprendidas entre los nueve y los diecieiste años. El 73,3% (n=258) fueron varones y el 26,7% mujeres (n=94). En cuanto a la situación académica, el 69,6% (n=245) no presentaba dificultades escolares, y el 29% (n=102) sí tenían dificultades en el aprendizaje de la lengua y de las matemáticas. La selección de los sujetos se realizó en colegios de la ciudad de Granada, seleccionando al azar a una muestra entre sujetos de nivel socioeconómico medio según el SSE (Estimación del Estatus Socioeconómico) de Silva (1995).

### Instrumentos

Los materiales utilizados para la obtención de los datos, han sido dos cuestionarios: uno descriptivo en el que se obtuvieron variables como el sexo, la edad, la situación escolar, situación familiar y situación ambiental en el colegio. En el Anexo 1 aparece este cuestionario descriptivo. En un segundo cuestionario compuesto de 16 ítems, se ha recogido información de la situación de bullying en el ámbito escolar y en la familia.

Hemos recogido información de la situación escolar de cada alumno por medio de un informe elaborado por el profesorado de las asignaturas de lengua y matemáticas, información que ha sido confirmada por el tutor, y por información adicional recogida por medio de pruebas psicotécnicas realizadas a los alumnos.

### Procedimientos

Los cuestionarios se han pasado en clase ordinaria y en el tramo horario de la mañana. Se han tenido en cuenta las condiciones de privacidad y respeto a la intimidad. Para todos los individuos se han señalado las mismas instrucciones, manteniéndose constante el experimentador.

En el segundo cuestionario de 16 preguntas, debimos darle fiabilidad estadística y validez factorial ya que no teníamos un cuestionario estandarizado para la detección del bullying. En la Tabla 1 aparecen los datos relativos a fiabilidad y validez.

**Tabla 1: Fiabilidad del cuestionario de Bullying**

PREGUNTA	MEDIA SI SE BORRA EL ITEM	VARIANZA SI SE BORRA EL ITEM	CORRELACIÓN CORREGIDA ITEM-TOTAL	ALPHA SI SE BORRA EL ITEM
Pregunta 8	17,8665	9,3696	0,7211	0,7135
Pregunta 9	18,0398	11,1836	0,4929	0,7471
Pregunta 10	17,9347	10,4430	0,7250	0,7265
Pregunta 11	18,0085	11,5526	0,3294	0,7592
Pregunta 12	17,8949	10,2710	0,7251	0,7239
Pregunta 13	18,1562	12,5083	0,1618	0,7695
Pregunta 1	17,9062	11,3046	0,3717	0,7556
Pregunta 14	17,9631	11,8761	0,2200	0,7673
Pregunta 15	17,8892	11,7512	0,2381	0,7665
Pregunta 2	17,9886	11,7150	0,2759	0,7632
Pregunta 3	17,7528	11,4857	0,2631	0,7658
Pregunta 4	17,1534	12,1872	-0,0324	0,8206
Pregunta 5	18,0682	12,0922	0,2391	0,7654
Pregunta 6	17,8494	10,6126	0,5265	0,7406
Pregunta 7	17,9148	10,1921	0,6615	0,7268
ALPHA TOTAL = 0,7683		SPEARMAN BROWN = 0,7642		

Con una primera muestra se realizó un análisis factorial que mostraba la existencia de tres factores. Se han obtenido tres componentes principales (Tabla 2) que se corresponden con las preguntas que hacen referencia a los siguientes conceptos: El Factor 1 está relacionado con las preguntas que detectan individuos victimizados, el Factor 2, los individuos victimizadores, y el Factor 3, con el trato recibido en casa y en el colegio.

**Tabla 2: Análisis factorial**

PREGUNTA	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3
Pregunta 8	0,896		
Pregunta 10	0,860		
Pregunta 12	0,854		
Pregunta 7	0,820		
Pregunta 9	0,719		
Pregunta 6	0,662		
Pregunta 11		0,746	
Pregunta 15		0,640	
Pregunta 14		0,633	
Pregunta 13		0,563	
Pregunta 5			0,848
Pregunta 2			0,712
Pregunta 1			0,519
Pregunta 4			-0,798
Pregunta 3			0,511

El tratamiento estadístico de los datos se ha realizado mediante el programa SPSS 10.0. Dada la novedad del estudio, y el carácter prospectivo de esta investigación hemos considerado adecuado analizar pormenorizadamente las diferencias en las puntuaciones obtenidas por niños con y sin DA, en cuestiones específicas del cuestionario utilizado, sin perjuicio del análisis de las variaciones entre ambos grupos en cada uno de los tres factores analizados.

## Resultados

Comenzamos comparando las frecuencias de comportamientos, bien de víctima, bien de victimizador, entre dos grupos, con y sin DA, considerando posibles diferencias en las áreas de lengua y matemáticas. En la Tabla 3 observamos los porcentajes de respuesta a la pregunta sobre victimizador y victimizado en cada uno de los grupos. No hay diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia de conductas, como matón o como víctima, entre niños con y sin dificultades de aprendizaje, aunque el fenómeno del bullying está presente, sin que se detecten diferencias estadísticamente significativas entre las áreas de lengua y matemáticas. La edad y el sexo matizan la incidencia del fenómeno. Con relación al número de veces que se produce el maltrato debemos señalar que la cantidad aumenta en la medida en que se incrementa la edad del sujeto ( $r=.65$ ). También con respecto a la edad se advierte que los niños más jóvenes (9-12 años), indican que el maltrato se inicia hace poco tiempo, mientras que los de mayor edad (12-14 años) señalan que el maltrato se inició bastante tiempo atrás.

Si prestamos atención a la preferencia por el rol de victimizador o de víctima, así como a diferencias en esta variable entre niños con y sin DA, el análisis de datos nos señala la existencia de algunas constantes que parecen no depender de la presencia/ausencia de dificultades de aprendizaje. Constatamos la relevancia de la variable edad como continuo a lo largo del cual acontece el fenómeno del matonismo ( $c^2=10.863, p<.05$ ), si bien esta asociación no es lineal, y

tampoco presenta una historia temporal significativa dado que la mayoría de los sujetos sitúan la ocurrencia del matonismo desde el comienzo de curso, siendo significativamente menor el número de los que señalan una cronicidad mayor. Hay que señalar que la mayoría de los que

**Tabla 3: Frecuencia de Victimización**

<b>VICTIMIZADOR*</b>	<b>Nunca</b>	<b>Alguna vez</b>	<b>Bastante</b>	<b>Casi siempre</b>
Sin dificultad	53,1%	46,5%	0,4%	0%
Con dificultad	41,2%	55,9%	2%	1%
<b>VICTIMIZADO**</b>				
Sin dificultad	79,2%	17,6%	2,4%	0,8%
Con dificultad	76,5%	16,7%	2,9%	3,9%

\* Te metes o maltratas a los compañeros.

\*\* Se meten o abusan de ti los compañeros.

manifiestan ser tratados mal en el contexto escolar se sitúan entre los 9 y los 14 años, reduciéndose significativamente el número de estos a partir de los 15 años. Tampoco la variable sexo produce diferencias en la frecuencia de ocurrencia del fenómeno, que sigue un patrón similar en niños y niñas. Si bien el tiempo que lleva ocurriendo la situación de matonismo varía significativamente entre niños con y sin DA, son un 18% del total de encuestados el que dice estar participando en dichas interacciones.

La preocupación que esto supone para los niños aumenta también a medida que lo hace la edad, aunque no siguiendo una secuencia lineal, dado que la mayoría de los que se ven afectados, y que indican no gustarle la situación se sitúan entre los 12 y 14 años. Tan sólo un 2.5% señala sentirse muy mal por la situación, no siendo significativa la distinción entre niños con y sin DA.

El 21% de los encuestados señala entre las formas de amenaza los insultos, la expulsión del grupo, o contar cosas de él/ella. Un número muy reducido (0.5%) es golpeado o recibe patadas, y ello con independencia de ser chico o chica, aunque sí se constata que existe una asociación entre el hecho de presentar o no dificultades de aprendizaje y asumir el rol de víctima. ( $\chi^2=6.890, p<.05$ ). Un 29.4% de los niños con dificultades de aprendizaje señala ser insultado, expulsado o ser objeto de infamias, y algunos de estos hasta ser pegados o pateados. Estas situaciones se producen tan sólo en un 19.2% de los sujetos sin dificultades de aprendizaje.

El rol de matón es asumido con mucha menor frecuencia por los sujetos de la muestra como era de esperar, y dicha conducta es independiente de la edad. Tan sólo un 19.9% de los niños señala adoptar comportamientos propios del matón como echar a alguien del grupo, contar cosas de él, o llegar a pegarle. Al analizar la influencia de estos comportamientos en función del sexo se observan relaciones entre las dos variables ( $\chi^2=6.081, p<.05$ ), siendo los varones los que presentan mayores frecuencias. No constatamos que haya diferencias significativas entre niños con y sin dificultades de aprendizaje en la frecuencia con que asumen roles de matón o de víctima aunque un 18% de los niños con DA han evocado en algún momento conductas propias de matón frente a tan sólo un 12.2% de los niños sin DA. Sin embargo, si comparamos las puntuaciones obtenidas en el Factor 2 de nuestro cuestionario, propensión a victimizar, entre grupos con y sin DA, son los niños del primer grupo los que aparecen significativamente más propensos a victimizar ( $\chi^2=6.964, p<.001$ ). La cuestión "¿Te has unido a un grupo o a otro compañero/a para meterte con alguien desde que comenzó el curso?" nos permite observar diferencias en la adopción de roles matón-víctima entre niños con y sin DA: la frecuencia de unirse para el maltrato es significativamente más elevada en los niños con DA ( $\chi^2=10.666, p<.001$ ). Estos presentan una preferencia mayor por el rol de victimizador, y menor por el de víctima. El sexo de los niños permite establecer diferencias en el modo en el que se concreta esta conducta. Son los varones los que indican que utilizan formas como hablar falsamente sobre alguien a los compañeros y molestar repetidamente a los

sujetos víctimas, produciéndose en menor caso el echarlos físicamente del grupo ( $\chi^2=5.666, p<.05$ ). Estas formas son menos frecuentes en el caso de las niñas. Igualmente existen diferencias estadísticamente significativas en la pregunta “¿De qué forma se meten contigo?”, observando que los niños con DA señalan que sus compañeros les pegan o insultan ( $\chi^2=6.890, p<.05$ ), con una mayor frecuencia que niños sin DA.

Estos comportamientos los asumen con mayor frecuencia de forma individual y sin pertenecer a un grupo los niños con dificultades de aprendizaje, mientras que los que carecen de ellas y en algún momento actúan como victimizadores lo hacen mayoritariamente arropados por un grupo ( $\chi^2=9.642, p<.05$ ). Al preguntar de forma directa con qué frecuencia se meten con algún compañero se observan relaciones con la variable edad ( $\chi^2=11.599, p<.05$ ), sugiriendo los datos una relación lineal y positiva, de modo que son los de mayor edad los que señalan asumir con mayor frecuencia el rol de victimizadores, sin que el sexo ni presentar o no DA sean variables significativas. Sí observamos, sin embargo, que son los niños los que consideran normal el hecho de que unos niños maltraten a otros (20.2%), frente al 10.6% de niñas que opina lo mismo.

La percepción del clima familiar es similar entre personas con y sin DA, y tampoco es diferente entre niños de distinta edad y sexo, señalando la mayoría estar a gusto en la familia (75.8%), y un 25% estar normal, ni bien ni mal. Sin embargo las diferencias son mayores cuando se les pregunta cómo se sienten en el colegio: un 29.4% de los niños con DA señala pasarlo mal o muy mal en el ámbito escolar frente al tan sólo 12.2% de los niños sin DA. Un 16.6% de los niños con DA, frente al 7.34% de niños sin DA, señala sentirse tratado regular por sus profesores ( $\chi^2=6.897, p<.05$ ). De forma conjunta, el trato familiar y escolar se muestra más difícil en alumnos con DA, tal como señala el Factor 3 del Cuestionario ( $\chi^2=11.964, p<.001$ ).

Respecto al sexo, aunque ya hemos comentado que son los varones quienes indican los modos de maltrato, en la pregunta “¿Que opinión tienes sobre los que maltratan?”, son los varones quienes indican que es una situación normal, y que “comprenden que lo hagan si se lo merecen” ( $\chi^2=6.964, p<.05$ ).

## Discusión

Los resultados obtenidos nos sitúan en la línea de las investigaciones de Berstein y Watson (1997), quienes y a señalaban la necesidad de estudiar la incidencia de los comportamientos agresivos entre niños con dificultades de aprendizaje y otros que no presentaran estas características. Hemos podido constatar la ausencia de diferencias en la frecuencia de comportamientos de matones o de víctimas entre sujetos con y sin Dificultades de Aprendizaje, no siendo por lo tanto una variable que identifique a matones o víctimas, aunque desde el análisis de factores se constata la mayor incidencia de roles de víctima entre niños con dificultades de aprendizaje. Así, se observan valores mas altos en sujetos con Dificultades de Aprendizaje y en la categoría de victimizador, aspecto que está en la línea de las investigaciones de Thompson, Whitney y Smith (1994) quienes señalaban una mayor prevalencia del matonismo en niños con DA respecto a sujetos con necesidades educativas especiales, dando cuenta así de la importancia del contexto en la génesis y mantenimiento del fenómeno. También Morrison, Furlong y Smith (1994) señalaron una menor incidencia del bullying entre sujetos con necesidades educativas especiales y educación compensatoria, a pesar de que estos evocaban comportamientos agresivos con mayor frecuencia. Nosotros hemos constado, en la misma línea de Thompson, Whitney y Smith (1994), el hecho de que son necesarios niveles elevados de DA para encontrar diferencias significativas. No obstante, parece que no basta con analizar las diferencias en la frecuencia entre diferentes grupos de bullying, sino que hay que prestar una mayor atención a los roles de matón y de víctima, como ya señalara Roland (1989) y profundizaran Berstein y Watson (1997) al señalar posibles factores de personalidad, buscando las características que configuran ambos papeles. Nuestro estudio, en lo que

a frecuencias se refiere, señala que en la situación de víctima las diferencias más importantes se producen en la situación de "casi siempre victimizado", siendo casi nulas en la situación "bastante victimizado", señalando la tendencia de los sujetos con dificultades de aprendizaje a asumir con mayor frecuencia los roles de víctima, y en menor medida el de matón.

También la importancia del contexto ha sido señalada por autores como Schwartz, Dodge, Pettit, y Bates (1997), al señalar la incidencia de experiencias de maltrato psíquico y físico en la familia y durante la infancia como antecedentes de comportamientos, bien como víctima, bien como matón, en edades posteriores. En esta línea observamos la ausencia de factores especiales que originen el comportamiento agresivo sino que, por el contrario, el alumno se une a uno a más de sus compañeros molestando de forma repetida a la víctima, contando falsedades a los demás compañeros respecto de un alumno específico, o bien expulsando del grupo a algún compañero. Respecto a la situación de victimizado, observamos que son los niños con DA los que nos indican que sus compañeros les pegan o insultan, lo que los convierte en victimizados como ya indicábamos antes.

Con referencia a la edad, en primer lugar podemos indicar que los niños más jóvenes (9-12 años), señalan que el maltrato empezó desde principios de curso, mientras que para los más mayores (12-14 años), el maltrato se inició hacía ya bastante tiempo, lo que da cuenta del carácter procesual del fenómeno. La edad también se relaciona con la frecuencia, existiendo una relación lineal entre la edad y la frecuencia de bullying.

Las preguntas que han obtenido significación estadística en relación con el sexo hacen referencia, en primer lugar, a que son los varones quienes más maltratan y, en segundo lugar, y refiriéndonos a la opinión de los sujetos sobre los que maltratan, son los varones a quienes les parece que es una situación normal. Este patrón de comportamiento resulta análogo con el de investigaciones que, centradas en el análisis de los patrones de respuesta entre niños y niñas, concluyen la existencia de diferencias entre ambos sexos en los estilos comportamentales, o estrategias empleadas para resolver conflictos interpersonales (Elliot y Faupel, 1997; Rigby, 1998).

Para concluir señalamos algunas de las implicaciones que los resultados de este estudio señalan con respecto al análisis y a la intervención psicopedagógica dirigida a la reducción del fenómeno del matonismo. Diversos estudios como los de Brandwhite (1994, Morrison, Furlong y Smith (1994), Sutton y Smith (1999), o Rigby (2000) señalan la incidencia de los procesos de grupo en el origen y desarrollo del matonismo, así como la carencia de recursos de apoyo social suficientes en personas que asumen el rol de matones. Nuestro estudio señalaba la preferencia por el rol de matón en sujetos con dificultades de aprendizaje. Es necesario analizar con mayor rigor los procesos grupales que concurren a la aparición de comportamientos asociados al bullying, y atender a las necesidades diferenciadas que en función del género aparecen en el grupo-clase. Hemos constatado el incremento de la frecuencia de bullying a medida que aumenta la edad, señalando la existencia de una dimensión evolutiva asociada que da cuenta de la aparición y elaboración-construcción de los procesos grupales asociados al bullying.

Por otra parte también resulta significativa la existencia de diversas alteraciones que resultan comunes a niños que asumen roles de matón o de víctima y otros con dificultades de aprendizaje. El estudio señalaba la consideración del fenómeno por parte de los niños dentro de la normalidad, aspecto que no compartían las niñas. Este aspecto está en concordancia con aquellas investigaciones que como las de Meichembaum (1977), señalaban déficits en la comprensión de la información verbal recibida y en la interpretación de la situación, o como las de Kazdin (1988) quien señalaba también deficiencias en la habilidad de toma de perspectivas. Es necesario seguir profundizando en estos dos aspectos, cuidando los aspectos a incluir en los programas de intervención, y adoptando una perspectiva integradora que abarque la diversidad de causas que se asocian al origen y mantenimiento del matonismo.

## REFERENCIAS

- Barbarin, O. (1999): Social risks and psychological adjustment: A comparison of African American and South African children. *Child Development*, 70(6): 1348-1359.
- Bemstein, J.Y. y Watson, M.W. (1997): Children who are targets of Bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, Vol. 12.(4): 483-498.
- Biggam, F. y Power, K. (1999): A comparison of the problem-solving abilities and psychological distress of suicidal, bullied, and protected prisoners. *Criminal Justice and Behavior*, 26(2): 196-216.
- Branwhite, T. (1994): Bullying and student distress: Beneath the tip of the iceberg. *Educational Psychology*, 14 (1): 59-71.
- Craig, W. (2000): *Childhood social development: The essential readings*. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers.
- De La Morena, M. J. (1995<sup>a</sup>): Estrategias de interacción social en la Infancia. En A. M. González; M. J. Fuentes; M. L. De La Morena y C. Barajas: *Psicología del desarrollo: teoría y práctica*. (263-273). Málaga. Aljibe.
- Dodge, L. A.; Schulund, D. J.; Schockem, I. y Delugah, J. D. (1983) Social competence and children's sociometric status: The role of peer group entry strategies *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 309-336.
- Elliott, H. y Faupel, A. (1997): Children's solutions to bullying incidents: An interpersonal problem-solving approach. *Educational Psychology in Practice*, 13(1): 21-28.
- Foster, S y Ritchey, W. (1979): Issues in the assessment of social competence in children. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 12, 625-628.
- Franke, S. y Hymel, S. (1984): *Social Anxiety in children: The development of self-report measures*. Waterloo, Ontario. Canada.
- Holmes, S. y Brandenburg, A. (1998): Bullying behavior in school: A predictor of later gang involvement. *Journal of Gang Research*, 5 (2): 1-6.
- Ireland, J. (2000): Bullying among prisoners: A review of research. *Aggression and Violent Behavior*, 5(2): 201-215.
- Ivanoff, A. et al. (1992): Problem solving and suicidality among prison inmates: Another look at state versus trait. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 970-973.
- Kazdin, A. E. *Tratamiento de la conducta antisocial en la infancia y la adolescencia*. Barcelona. Martínez Roca.
- Kovacs, M. (1985): The children's depression inventory (CDI). *Psicofarmacology Bulletin*, 21, 995-998.
- Meichenbaum, D. H. (1977) *Cognitive-behavior modification. An integrative approach*. New York. Plenum Press.
- Morrison, G.; Furlong, M.; y Smith, G. (1994): Factors associated with the experience of school violence among general education, leadership class, opportunity class, and special day class pupils. *Education and Treatment of Children*, 17(3): 356-369.
- Neary, A. y Joseph, S. (1994): Peer victimization and its relationship to self-concept and depression among schoolgirls. *Personality and Individual Differences*, 16, 183-186.
- O'Connell, P.; Pepler, D.; y Craig, W. (1999): Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention, *Journal of Adolescence*, 22(4): 437-452.
- Olwens, D. (1991): Bully/Victim problem among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. Pepler y K. Rubin (Eds): *The development and treatment of childhood aggression (41-448)*. Hillsdale. New York. Erlbaum.
- Parker, J. Y Asher, S. (1987): Peer acceptance and later personal adjustment: Are low acceptance children at risk? *Psychological Bulletin*. 102, 357-389.

- Rigby, K. (1998): The relationship between reported health and involvement in bully/victim problems among male and female secondary schoolchildren. *Journal of Health Psychology*, 3(4): 465-476.
- Rigby, K. (2000): Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23(1): 57-68.
- Roland, E. (1989): The Scandinavian research tradition. In D.P. Tattum y D. A. Lane (Eds): *Bullying in the Schools*. (21-32). Stoke-on-Trent, U. K. Trnham.
- Salmivalli, C. (1999): Participant role approach to school bullying: Implications for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4): 453-459.
- Salmivalli, C.; Kaukiainen, A.; Kaistaniemi, L.; y Lagerspetz, K. (1999): Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(10): 1268-1278.
- Slee, P. (1995): Peer victimization and its relationship to depression among Australian primary school children students. *Personality and Individual Differences*. 18, 57-62.
- Smith, P. y Myron, W. (1998): Parenting and school bullying. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 3(3): 405-417.
- Spivack, G; Platt, J. J y Shure, M. D. (1976): *The problem solving approach to adjustment*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Sutton, J. y Smith, P (1999): Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25(2): 97-111.
- Thompson, D.; Whitney, I.; Smith, P.K. (1994): Bullying of children with special needs in mainstream schools. *Support for Learning*, 9(3): 103-106.
- Uechi, H. (1999): Study on coping styles against bullying among junior high school students. *Japanese Journal of Counseling Science*, 32(1): 24-31.